

ESTUDIO DE CASO

Sobre un modelo latinoamericano de desarrollo curricular descentralizado en Educación Ambiental para la Sustentabilidad

JOSÉ GUTIÉRREZ Y GUILLERMO PRIOTTO

Resumen:

Este artículo es resultado de un estudio de caso basado en la reconstrucción histórica de una experiencia de formación ambiental para la sustentabilidad, promovida por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Experiencia con casi dos décadas de andadura y que ha generado un movimiento socio-profesional de compromiso activo con los problemas ambientales en las 23 provincias argentinas. El texto responde a cuestiones de política de formación sindical e indaga en algunas de las razones que llevan a los órganos de dirección a insertar los problemas ambientales en las estrategias políticas del sindicato. Finalmente, analiza cómo se articula esa formación en la práctica así como la concepción de la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAPS) que subyace en dichas prácticas.

Abstract:

This article is the result of a case study based on the historical reconstruction of environmental training for sustainability, promoted by the Confederation of Workers in Education in the Argentine Republic (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina-CTERA). The training has been in existence for almost two decades and has generated a socio-professional movement of active commitment to environmental problems in the twenty-three Argentine provinces. The text responds to policy issues in union training, and studies some of the reasons administrative groups insert environmental problems into the union's policy strategies. Lastly, the article analyzes the way training is articulated into practice, as well as the underlying conception of Environmental Education for Sustainability (EAPS).

Palabras clave: sindicalismo, formación de profesores, educación ambiental, evaluación, Argentina.

Keywords: unionism, teacher training, environmental education, evaluation, Argentina.

José Gutiérrez es profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n 18071, Granada, España, CE: jguti@ugr.es

Guillermo Priotto es responsable del Programa de Formación Ambiental de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) Chile 654, 1098 Capital Federal, Buenos Aires, Argentina, CE: guillepriotto@ctera.org.ar

Los movimientos sociales intentan defender el derecho a la autodeterminación contra las megatecnologías y contra formas de cientificismo que llevan a concentrar el poder de decisión en manos de una tecnocracia cuya especialización sirve, a menudo, como legitimación a los poderes económicos y sociales. Estas luchas contra la profesionalización, la tecnocratización y la monetarización son formas particulares de una lucha fundamental por la emancipación.

André Gorz, *Metamorfosis del trabajo. La búsqueda de sentido*.

Introducción

Las múltiples reivindicaciones y experiencias de participación desarrolladas por los movimientos ambientalistas y ecologistas a lo largo del siglo XX han sido internalizadas de diferentes maneras en la trama social y en las estructuras de las organizaciones políticas y educativas en América Latina. El caso de la permeabilidad de las organizaciones e instituciones de formación sindical del profesorado hacia estos temas constituye un hito emblemático digno de análisis en profundidad. Lo ambiental aparece como una dimensión transversal donde poder reconstruir la interacción con las estructuras sociales, con el territorio, con la cultura, con la política, con la economía y con la educación.

La educación sirve de plataforma a movimientos sindicales para promover en los profesores caminos de renovación pedagógica ligados con el ambiente, que cultivan programas militantes de transformación social desde el compromiso de la escuela con los problemas ambientales. Un conocimiento profesional de nuevo cuño es demandado para el ejercicio de la docencia, que prima metodologías activas y reorienta la planificación del currículo hacia perspectivas militantes, que llevan al profesor a asumir responsabilidades con los problemas reales del entorno inmediato, que deja de ser un recurso didáctico al servicio del aprendizaje de las materias escolares clásicas –en el sentido de ser usado como objeto de investigación naturalística, geográfica o ecológica– y pasa a ocupar una posición inédita en el interior de la estructura curricular donde la educación se convierte en instrumento de cambio socioambiental y elemento de transformación de contextos sociales.

La Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable: mitos y realidades contemporáneas de una terminología polémica y controvertida

Sobre la naturaleza política de la Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable (EADS) existen hoy razones normativas más que suficientes y

argumentaciones profesionales de peso amparadas en una abundante literatura especializada que así lo ratifica. La EADS acumula una larga trayectoria de polémicas y controversias conceptuales que se inicia en Río-92 y se prolonga a lo largo de los quince años siguientes.

Las razones normativas de la naturaleza política, polémica y controvertida de la EADS tienen que ver con el carácter jurisprudente consustancial a toda interacción del ser humano con su entorno cercano y lejano: ya sea en el uso, apropiación y ocupación del territorio, ya sea en el modo de explotar los recursos o en la metodología empleada para adjudicarles valor económico y ponerles un precio de mercado. La exigencia social de la norma como instrumento de regulación de la convivencia entre culturas, países y personas hace necesaria la idea de tasación de los bienes naturales y nos obliga a ponerle precio a los árboles, al agua, a los minerales, a las costas y a los paisajes urbanos.

El avance progresivo que se ha producido a lo largo de la historia sobre estos temas nos lleva hoy a construir campos disciplinares específicos ligados con el ámbito del Derecho ambiental y la Economía ecológica, que hacen de los recursos naturales un objeto de estudio con entidad propia al que adjudican valor contable, incluso para el caso de los “bienes naturales libres” más básicos como son el aire y el agua. Estas razones normativas deberían, teóricamente, ser empleadas por los gobiernos, mercados y organizaciones como instrumentos de justicia, equidad y desarrollo en las diferentes modalidades de transacción que lleva a cabo el ser humano, incluyendo, en última instancia, también el conocimiento ambiental como objeto de asignación de valor económico. Si bien en la práctica cotidiana todo ello cae más en el plano de lo deseable que en el de la lógica de la realidad, no nos extraña que también el “delito ecológico” haya sido necesario tipificarlo como una más de las opciones de trasgresión de las sociedades contemporáneas en sus diferentes formatos (biopiratería, urbanización ilegal, contaminación, vertido incontrolado).

Lógico es pensar que los currícula escolares pongan su mira, de una u otra forma, en estos temas dado que lo ambiental es objeto de polémica permanente en lo jurídico y en lo económico. Educar en valores ecológicos supone uno de los retos más importantes del siglo XXI, el problema radica en que detrás de cada práctica educativa existe un modelo de sociedad al que se aspira, y que todo modelo de sociedad conlleva presupuestos implícitos sobre el desarrollo, aspiraciones de crecimiento y planes sobre el uso

de los recursos, el aprovechamiento energético, la urbanización del territorio o el despliegue de unas políticas más o menos restrictivas sobre la conservación de los espacios naturales y ecosistemas.

Esta naturaleza política intrínseca a la EA ha tratado de ser ocultada con el término “desarrollo sostenible”, cuyo uso permite acepciones del todo opuestas, que van desde quienes lo emplean como el crecimiento económico per cápita en términos de producto interno bruto –sin preocuparse de que el crecimiento económico explota el capital social y natural para producir más capital monetario– hasta quienes identifican desarrollo como sinónimo de más derechos y más recursos para los pobres y recomiendan priorizar la búsqueda del bien común con base en el patrimonio social y natural (Sachs, 2002:14). Al conectar la idea de desarrollo con la de sustentabilidad, se desdibujan los límites y las restricciones de la explotación de los recursos y se abren los mercados al libre uso, orientados hacia el crecimiento económico. Ésta ha sido una de las grandes críticas que se han formulado a los textos surgidos de Río-92, en los que las presiones de los sectores económicos fuerzan a que la idea de crecimiento económico sea asumida como un imperativo natural que, de entrada, es considerada como una solución y no como parte del problema. De este modo se legitima que todo esfuerzo relacionado con el desarrollo requiera los instrumentos del crecimiento (Sauvé, 1999; Sato, Gauthier y Parigipe, 2005; Meira, 2005).

En nuestra opinión (Gutiérrez y Pozo, 2006a:29-30; 2006b:1-15), son muchos los tipos de aportaciones teóricas que pueden contribuir a organizar los múltiples modelos vigentes sobre el enfoque de la EADS, cada uno de los cuales pone énfasis en el campo disciplinar y en la cultura científica de la que surge, apoyando sus argumentaciones en los conceptos, en las tradiciones, en las teorías y en los lenguajes propios de la disciplina en la que se ha formado el autor que hace la contribución. En unos casos, las aportaciones se plantean como marcos generales de fundamentación conceptual que aspiran a ofrecer macrovisiones teóricas y esquemas epistemológicos de alto nivel de elaboración y que, de una u otra forma, condicionan y fundamentan la evolución de la conceptualización que se ha hecho de la EADS hasta el momento.

En otros casos, lo que se ofrece son simples directrices y esquemas normativos para la intervención educativa, articulados en propuestas metodológicas bien fundamentadas, y en secuencias orientadas a clarificar la idea de que

las acciones de las sociedades humanas sobre el medio ambiente son de carácter normativo, es decir, mediatizadas por intereses que se legitiman en discursos éticos, políticos o económicos, al compás de la evolución de las condiciones de producción y de reproducción de la especie humana (Caride y Meira, 2001:195).

La adopción de una u otra perspectiva se plasma en dos formas también contrapuestas de entender la EADS: como una tecnología social cuyo fin último es minimizar los impactos ecológicos negativos de la civilización industrial mismos, suscribiendo las “tesis blandas” del desarrollo sostenible; o como una “pedagogía o *praxis* crítica”, cuyos fines y estrategias de acción inspiran proyectos –en ocasiones cargados de contenidos utópicos– de cambio global hacia una civilización “socialmente más justa y ecológicamente sostenible”.

Esta dualidad de modelos constituye una constante en el campo ambiental y los énfasis se ponen en uno o en otro enfoque según la procedencia disciplinar de los autores y de su formación de origen. Aun así, y a pesar de la complejidad intrínseca que caracteriza a cualquier ecosistema, los cambios en el medio natural son mucho más factibles y controlables que en el medio social que está determinado por el mundo de los significados, de las ideologías, de las creencias, de los valores, de los sentimientos y de las emociones; el mundo de lo natural es el mundo de los fenómenos físicos, de los objetos, de los espacios, de lo medible, de lo parcelable y de lo cuantificable. Al mundo de lo natural nos acercamos desde la ingeniería y la tecnología industrial, e intervenimos en él a partir de las descripciones que nos ofrece la ciencia mediante sus modelos, sus estructuras y sus leyes. El mundo de lo social es el de la complejidad por antonomasia, el mundo de lo subjetivo, de las reivindicaciones, de las conquistas y de las revoluciones; las únicas tecnologías que cuentan con un lugar son las de la participación, la democracia y la búsqueda del cambio voluntario, desde una tecnología social basada en la igualdad, en la equidad y en el respeto a los derechos humanos. El campo de lo ambiental requiere instrumentos de los dos mundos, del científico y del social, del simbólico y del tecnológico, aunque construir cambios duraderos en el mundo de lo social es complejo y dificultoso.

Con el término desarrollo sostenible se ha producido una cierta colonización del campo que ocupaba lo que a lo largo de varias décadas hemos denominado Educación Ambiental (EA). Esta orientación con un mayor

sabor social que están dando los organismos internacionales a las problemáticas ambientales desde el concepto de desarrollo sostenible, ya se estaba reivindicando en Latinoamérica y en ciertas instituciones españolas y canadienses desde el campo de la EA, con una visión más global y alejada de una educación encaminada sólo a las Ciencias Naturales y a los temas ecológicos:

Por eso la resolución para la Década habla del Plan de Acción de Dakar de Educación para Todos, porque lo sustentable está ya no sólo relacionado con la política ecológica, sino con la lucha contra la pobreza, en busca de una mayor equidad social, que brinde mayores oportunidades a los grupos sociales más vulnerables (mujeres, indígenas, jóvenes, etc.). Sustituir simplemente los conceptos, además de que representaría perder un activo político que ha sido difícil de construir, contribuiría a la confusión de quienes han venido incorporándose a este campo durante la última década; [de ahí que] propongo designar [...] este nuevo espacio social y pedagógico como educación ambiental para el desarrollo sostenible (González-Gaudiano, 2005:303-206)

La ambigüedad en los discursos se inicia a comienzos de la década de los noventa, cuando empiezan a aparecer libros y artículos en revistas especializadas que incluyen el concepto en varias versiones: Educación para la Sostenibilidad (EPS); Educación para un Futuro Sostenible (EFS) y Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). También hay quien ha decidido optar por el término “sustentabilidad” a secas, poniendo énfasis en la educación ambiental como intervención profesional socialmente consolidada e institucionalmente legitimada por sectores con una amplia tradición de trabajo (Gutiérrez, Benayas y Calvo, 2006). Así lo recogen las propuestas de la Red Mexicana de Universidades Complexus (2004):

1. El desarrollo sustentable es el discurso dominante de los países que se conciben a sí mismos como desarrollados. La sustentabilidad, en cambio, es un concepto más abierto, que nos permite mantener el diálogo con el “desarrollo sustentable” pero, al mismo tiempo, construirlo desde los países latinoamericanos.
2. La propuesta de la sustentabilidad debe contextualizarse regionalmente. El enfoque ecológico no es el único, pero sí el más importante de considerar. Es necesario entender las relaciones específicas de los ecosistemas, ya que los re-

cursos naturales son la base de la sustentabilidad ecológica y socioeconómica. Así mismo, es necesario entender la manera en la que las relaciones sociales condicionan la forma de apropiación y de uso del ambiente. La sustentabilidad es un proyecto de futuro en construcción, que deberá enfatizar los valores ambientales para reforzar su propio proceso. La sustentabilidad es más un proceso y una forma de vida que un fin.

3. La sustentabilidad requiere de la educación ambiental y de sus aportes, así como de la consolidación de la democracia. La sustentabilidad es un eje del desarrollo, entendido como mejoramiento de la calidad de vida en el marco de cada realidad local y regional.

El propio documento de la UNESCO reconoce una pluralidad de modelos implícitos de desarrollo sostenible cuyas interpretaciones y concreciones están estrechamente vinculadas con los diversos modelos de desarrollo social y económico vigentes, asumiendo que los enfoques del desarrollo sostenible están condicionados por la legitimidad en el control y en el uso de los recursos naturales, por lo que las interpretaciones del mismo no son unánimes (UNDP, 2005:5-15):

Algunos ponen el acento en un marco de referencia que funciona como un mercado en el que se pueden negociar créditos medioambientales –este es el caso de los acuerdos adoptados en Kyoto sobre compra-venta de cuotas de emisión de CO₂, aunque aún no esté vigente–. Otros hacen hincapié en la necesidad de una estrategia de base comunitaria, en la cual la viabilidad y la sostenibilidad de las comunidades son la base para evaluar el progreso. Finalmente, otros subrayan la importancia de supervisar los tratados y los acuerdos internacionales existentes y de desarrollarlos, o de crear otros nuevos desde una perspectiva mundial.

Los valores, la diversidad, los conocimientos, las lenguas y las visiones del mundo asociadas a la cultura, tienen una enorme influencia en la manera de abordar los distintos aspectos de la educación para el desarrollo sostenible en cada país.

La EA debe salir al encuentro del desarrollo sostenible reivindicando un espacio propio: como una práctica educativa con vocación crítica, estratégica y coherente, con alternativas que renueven el pensamiento y la acción humana, construyendo hasta donde sea factible y de-construyendo hasta donde sea necesario la controvertida y ambigua, y aun así poderosa,

semántica que tiene su epicentro en la palabra “desarrollo”, sobre todo en sus versiones economicistas, mercantiles e ideológicamente *post* o *neo* liberales. Según Meira y Caride (2006), la complejidad y el alcance global de los problemas ecológicos, unidos a la mundialización del espacio económico y a la homogeneización de las pautas culturales, así lo requieren; desde 2001 estos autores opinaban:

La práctica crítica de la EA debe actuar problematizando las realidades ambientales, desvelando las contradicciones y los conflictos –de valores, intereses, poderes, racionalidades, etc.– implícitos en la génesis social de la crisis ambiental, y, con ella, cabe añadir, la de los estilos de desarrollo que la desencadenaron. Añadíamos que enfrentar la visión hegemónica de la estabilidad y del consenso a la que parece tender la EDS al identificar la economía con el mercado, requiere que los educadores abandonen las posiciones neutrales, adoptando compromisos críticos en el análisis de las crisis ambientales y de las diferentes vías que permitan afrontarlas (Caride y Meira, 2001:222-223).

Educación Ambiental para la Sustentabilidad y desarrollo curricular en América Latina

La singularidad de la historia de la Educación para la Sustentabilidad en América Latina está dada por un conjunto de factores culturales, políticos, sociales, económicos y pedagógicos propios, ligados con importantes particularidades ecológicas dadas por su diversidad de ecosistemas, especies y genes que le otorgan a la región un enorme valor como reserva mundial de recursos naturales y culturales. Esto, a su vez, es causa de fuertes presiones e intereses comerciales para la exportación de materias primas y las consecuencias ambientales que ello provoca, dado que la distribución ecológica¹ también es reflejo de las asimetrías o desigualdades sociales, espaciales y temporales en el uso que hacen los humanos de los recursos y servicios ambientales.

En el Sur, el ambientalismo y por extensión las prácticas educativas relacionadas con esta perspectiva surgen de la lucha por la sobrevivencia en condiciones de creciente degradación de las condiciones socioambientales (Leff, 1994:36).

La educación en general y la ambiental en particular en América Latina tienen un sentido político como herramienta transformadora de la realidad. Se introduce el concepto de comunidad educativa y se educa para identificar las causas de los problemas y para la construcción social de las soluciones en una realidad

ambiental constituida por lo natural y lo social y sus conflictos (González-Gaudiano, 1999:27).

La educación en los últimos años se hace eco de las crecientes demandas sociales en relación con las condiciones de vida y la destrucción progresiva de los ecosistemas naturales e identidades culturales autóctonas de las comunidades, respondiendo desde su especificidad a los retos de la crisis ambiental con instrumentos al alcance de sus circunstancias (Caride y Meira, 2001), con metodologías de trabajo en el aula con una fuerte orientación hacia la resolución de problemas y la toma de conciencia ambiental. Así, desde la tan citada interdependencia entre problemáticas ambientales (naturales y sociales) y la reivindicación de un tipo de desarrollo más orientado a la sustentabilidad y la conservación frente al crecimiento desaforado, a un tipo de desarrollo mediado por la magnitud de las necesidades de la escala humana. Todo ello se ha manifestado en la necesidad de vincular la educación con el ambiente definiendo un nuevo conocimiento profesional para los docentes, la Educación Ambiental para la Sustentabilidad.

Las recientes reconversiones conceptuales y formulaciones paradigmáticas alternativas llevadas a cabo en los ámbitos de las Ciencias Sociales en general, han afectado de lleno a una concepción renovada del objeto de estudio de la Pedagogía Ambiental, bajo posicionamientos epistemológicos inéditos que encaran los fenómenos educativos en los contextos naturales donde tienen lugar, con herramientas de análisis que priman la subjetividad y aceptan la complejidad subyacente de los procesos y conflictos sociales (Gutiérrez, 1995:130).

En América Latina la orientación que toma la educación ambiental para la sustentabilidad es, en general, muy crítica con los modelos de desarrollo dominantes, marcadamente militante y comprometida con los conflictos y problemas ambientales de cada contexto singular. Las problemáticas ambientales son vistas más que exclusivamente ecológicas derivadas del funcionamiento de la propia naturaleza o de los procesos de industrialización y acción tecnológica, como cuestiones de alto nivel de complejidad que conlleva asociados de manera natural consecuencias sociales (graves, en muchos casos); por esta razón han de ser enfocadas desde perspectivas socioeconómicas, culturales y políticas (González-Gaudiano, 1999; Caride, 2005, 2007; Calvo y Gutiérrez, 2007). Siendo, por ello, determinante el

papel que asume la educación en estos temas como mediadora de los conflictos y agente promotora de la búsqueda de soluciones duraderas. Aunque no debemos olvidar que los objetivos de la EA son distintos en las diversas regiones del planeta. Entre América Latina y Europa existe, actualmente, un debate respecto de los propósitos de la EA, lo que refleja las distintas realidades. Esto hace que existan modelos tanto reduccionistas como integradores, en lugar de un modelo único (Complexus, 2004).

A lo largo de las últimas décadas, los diferentes ministerios de Educación del territorio latinoamericano han ido tomando iniciativas sobre el tema e incorporando progresivamente a sus estructuras formativas los contenidos ambientales, de tal manera que la mayor parte de los países de la región ha aprobado ya, o está en proceso de discusión, algún documento que exprese la política de EA o bien ha iniciado estrategias para implantar la educación ambiental a nivel nacional. Brasil tiene su Ley de EA; Colombia y México han optado por documentos que expresan los lineamientos centrales de sus políticas o de sus estrategias educativas ambientales y otros países están debatiendo sus propuestas de manera participativa.

En concreto, el caso de México representa uno de los liderazgos más destacables del contexto latinoamericano. El estatus que alcanza la EA se ilustra con varios hechos: *a)* la existencia de una estructura estable desde finales del siglo pasado, Centro de Estudios y Capacitación para el Desarrollo Sustentable-Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca (CECADESU-SEMARNAP), como elemento dinamizador de la formación y divulgación ambiental en los diferentes sectores profesionales; *b)* la presencia de una academia propia, la Academia Nacional para la EA (ANEA), donde se integran las más destacadas figuras del país que desarrollan docencia e investigación en estos temas; y *c)* su más alto reconocimiento formal en los ámbitos de la investigación educativa, al mismo nivel que otros campos del saber científico y que se manifiesta en su integración en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa como un área con peso específico (área temática 3, con 23 presentaciones, coordinada por Bravo y González-Gaudiano, 2007) así como su presencia en la colección de estados de conocimiento “La investigación educativa en México 1992-2002”, dedicando 50% del volumen 3 sobre Educación, derechos sociales y equidad, a Educación y medio ambiente (González-Gaudiano y Bravo, 2003:241-456). Si bien hay una demanda de un marco normativo más desarrollado que contribuya a enriquecer los procesos de descentralización necesarios en este campo:

El 24 de noviembre de 1999 se publicó en el *Diario oficial* de la Federación, el decreto mediante el cual se adiciona una fracción XXXVI al art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; asimismo se reformó la fracción XX del art. 15 y el art. 39 de la Ley General del Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (LGEEPA). La reforma tiene el fin de promover una EA para fomentar y crear un nuevo sistema de valores, el conocimiento de nuestro medio ambiente y la conciencia y el respeto del modo como interactuamos con los demás elementos de la naturaleza.

Pese a este reciente cambio, el marco legislativo en EA es una de las más sentidas deficiencias a las que habrá que enfrentar en breve, sobre todo dentro de la legislación educativa en el país. En particular en los niveles municipales, en los que la reglamentación para impulsar y regular la EA está totalmente ausente, lo cual resulta más grave frente a los procesos de descentralización educativa que de manera inminente se irán acentuando en los próximos años (González-Gaudiano y Bravo, 2003:405).

Una atención especial se da en este artículo al caso de Argentina, por la peculiaridad en su modelo de integración de los temas del ambiente en el currículum y el papel relevante que se ha dado a la formación de profesores en estas temáticas desde las estructuras sindicalistas. La ausencia de directrices generales por parte de la Administración Educativa Argentina sobre cómo atender los problemas ambientales en las aulas y las respuestas autónomas que han ido surgiendo por parte del movimiento sindical confieren al fenómeno un interés intrínseco para el abordaje de un análisis más detallado.

En Argentina, en el nivel gubernamental, es todavía incipiente la EAPS, tanto en términos de formación como de investigación y a pesar de que son muchas las experiencias educativas y de sensibilización ambiental que se han desarrollado al amparo del movimiento sindicalista, su limitada difusión hace de este campo todavía un terreno en construcción; tal es así que aún no se ha logrado articular una estrategia común con identidad en el país y con un mayor grado de institucionalización como política educativa de Estado, tal como ha ocurrido en otros contextos cercanos como en Brasil, Chile, México, Colombia, Perú o Venezuela.

Este vacío gubernamental encierra algún valor añadido para la teoría del currículo, pues se suple desde la base, en concreto en el caso de Argentina, desde una movilización heterogénea y diversa de prácticas esco-

lares fuertemente descentralizadas que, desde el uso de criterios autóctonos, y con diferentes niveles de intensidad, promueven en cada contexto estrategias de diagnóstico socioambiental de las regiones. Este aspecto es relevante para nuestra investigación y constituye, en este momento, uno de los focos principales de todo el trabajo de planificación curricular del movimiento sindical argentino en el campo docente. Especial interés tiene este hecho si se le compara con otros procesos de planificación curricular de los contenidos ambientales de corte más centralista, como es el caso de aquellos países latinoamericanos que han tenido un desarrollo más sistemático de la dimensión ambiental de sus currícula escolares en la modalidad de ejes transversales, y bajo la moda de importar reformas curriculares de corte constructivista; experimentadas en otros contextos europeos, en los que puede que hayan tenido resultados exitosos, y que han sido fuertemente criticadas en el contexto latinoamericano como productos de un diseño mercantil altamente sofisticado pero que claramente han sido un rotundo fracaso por la concepción centralista del modelo y la descontextualización de sus principios de aplicación.

En el caso de Argentina, como veremos más adelante, el esfuerzo desarrollado por los movimientos socio-profesionales del ámbito docente constituye, posiblemente, una respuesta de supervivencia, que ha suplido los “déficits” de iniciativa institucional desde las estructuras gubernamentales en la incorporación de temas ambientales al currículum y la reglamentación de todo ello. A lo largo de este artículo se aborda el análisis de este fenómeno desde la complejidad característica de las acciones sociales y, en particular, desde la perspectiva de un país como Argentina y de un sindicato docente cuyas propuestas de formación ambiental bien pueden considerarse como un escenario de oportunidades históricas de concienciación política de los trabajadores de la enseñanza; en un contexto social de confrontación sociopolítica de desconfianza y de descrédito generalizado hacia las estructuras gubernamentales y de sus representantes, responsables directos de la grave situación de crisis que ha atravesado el país hasta hace apenas unos años.

Educación ambiental para la sustentabilidad y organizaciones de reivindicación profesional docente

Abrimos este epígrafe con algunas consideraciones generales sobre el carácter contestatario, beligerante y reivindicativo intrínseco al movimiento sin-

dical y a su diversidad de manifestaciones, para dar paso al lugar que ocupa la formación ambiental como modalidad de expresión constructiva de la lucha por una conquista de la profesión docente, liberada de ataduras disciplinares y metodologías de trabajo que dan la espalda a los problemas que hay tras las ventanas de la escuela. En términos genéricos, un movimiento social reivindicativo se puede identificar al grupo de población que se opone al orden sociopolítico existente total o parcialmente. Las razones para ello pueden ser muchas y de distinta naturaleza; orientadas por fines que sustentan ideas de corte nacionalista, cultural, artístico, contestatario o de reivindicación gremial. En general, todos los movimientos reivindicativos son de acción directa, canalizan su energía para conseguir sus fines desarrollando algún tipo de actividad constructiva o más menos destructiva, amparada en algunos casos en la violencia o en diferentes tipos de manifestaciones de presión que contribuyan a reforzar su autonomía, reafirmar su identidad, conseguir sus reivindicaciones o alcanzar mayores cotas de emancipación [Raschke, 1985 (citado por Riechmann, 1994); Dalton, 1988; Fernández, 1990; Guerrero, 1991; Pastor, 1992; Riechmann y Fernández, 1994; Zibechi, 1999; Cardelli, 1999, 2001].

En palabras de Bordieu (2002:1), los movimientos sociales, por diversos que sean en razón de sus orígenes, sus objetivos y sus proyectos, tienen en común toda una serie de rasgos que les dan un aire de familia:

- 1) En primer lugar, y especialmente porque provienen muy a menudo del rechazo de las formas tradicionales de la movilización política y en particular las que perpetúan la tradición de los partidos de tipo soviético, estos movimientos tienen tendencia a rechazar toda clase de monopolización por minorías, favoreciendo la participación directa de todos los interesados. En este sentido se encuentran en línea con la tradición libertaria, siendo propicios a formas de organización de inspiración autogestionaria caracterizadas por la fluidez del aparato que permite a los agentes reapropiarse su papel de sujetos activos en contra, especialmente, de los partidos a los cuales niegan el monopolio de la intervención política.
- 2) Otro rasgo común, se orientan hacia objetivos determinados, concretos e importantes para la vida social (alojamiento, trabajo, salud, etcétera) a los cuales intentan aportar soluciones directas y prácticas, cuidándose que sus negociaciones como sus propuestas se concreten en acciones ejemplares y directamente ligadas al problema abordado.

3) Tercera característica típica, el rechazo de las políticas neoliberales que tienden a imponer las voluntades de los grandes inversores institucionales y de las multinacionales. Última propiedad distintiva y común, la exaltación de la solidaridad, principio tácito de la gran mayoría de sus luchas, y el esfuerzo de ponerla en práctica tanto en su acción (encargándose de todos los “sin”) que por la forma de organización que escogen.

Hoy se nos presenta la disyuntiva de si las instituciones de trabajadores, más comúnmente llamadas sindicatos, siguen siendo movimientos sociales. Nos puede ayudar a despejar algunas incógnitas sobre el tema preguntarnos cómo están constituidas esas instituciones desde sus orígenes y cuáles han sido sus transformaciones históricas. Esto es, si los sindicatos lograron mantener su autonomía con respecto a los gobiernos, partidos y empresas, su soberanía para decidir, y también si afianzaron las estructuras mismas de poder hacia el interior de la organización o, más bien, fueron “correa de transmisión” de las políticas estatales; si realizan elecciones democráticas de sus dirigentes; si mantienen las asambleas y relaciones directas con los trabajadores más allá del aparato sindical y los intereses de poder. Y, en definitiva, si mantienen la capacidad de movilización de los trabajadores a quienes representan ya que es éste el movimiento social en sí, ese segmento de la población que, al decir de Zibechi (1999), “la gente organizada”, “los profesionales convertidos en contrapoder”, el que resiste a los poderes dominantes.

Nos surge la duda sobre si los sindicatos siguen siendo movimientos sociales, al menos en aquellos casos en que no hayan pasado de ser meros aparatos del Estado, movidos por funcionarios al servicio del poder y “activistas” oportunistas de coyunturas históricas ávidos de ocupar lugares de información y decisión privilegiados; sindicalistas de nuevo cuño, herederos de ilusiones postmodernas hedonistas más preocupados de lo privado que de lo colectivo, que alcanzaron a encontrar en la institucionalización de la reivindicación colectiva un pretexto para abandonar su parcela de trabajo diario y con esta herencia alcanzaron a limitar el potencial transformador de sus orígenes reivindicativos y combativos en “guardianes de sus amos”.

La individualización está convirtiéndose en la estructura social de la segunda sociedad moderna propiamente tal. El individualismo institucionalizado ya no alude a los sistemas autorreproductores lineales; alude a la paradoja de una estructura individualizadora como procesos en curso no lineal, abierto y sumamente ambivalente.

El individuo liberado se vuelve dependiente del mercado laboral y, por ello mismo, dependiente de, por ejemplo, la educación, el consumo, las ayudas del Estado del bienestar. A causa de la individualización, existe una falta de organización política. El capitalismo sin clases no significa menos desigualdad en el futuro, sino todo lo contrario (Beck, 2003:345-346).

Omitiendo esta casuística extrema, podemos también admitir que los movimientos sociales en general, pero en particular el de los trabajadores –institucionalizado y legitimado en organizaciones sindicales– puede llegar a mantener sus características originales de movimiento preocupado por lo colectivo (OIT, 1998); logrando coherencia con sus principios reivindicativos originarios y aprovechando estratégicamente las coyunturas históricas para alcanzar objetivos del sector que representan; manteniendo su apertura y flexibilidad tanto para las negociaciones como para las luchas salariales, formativas, identitarias y corporativas; y amparándose en la movilización como elemento sustancial de disputa cultural y también, ¿por qué no?, ambiental. Estos últimos aspectos, cultural y ambiental, son los que abren las posibilidades de articulaciones con sectores sociales más amplios o, al menos, orientan estrategias de acción más allá de los intereses del sector que representan, con formas de organización y manifestación novedosas y adaptadas a las cambiantes condiciones de vida de las sociedades. Sería ilógico pensar que estos movimientos ignorasen las cuestiones ambientales al día de hoy.

Podemos evidenciar algunos de estos patrones en los discursos de las organizaciones gremiales docentes, al menos en América Latina; las que presentan bastantes elementos comunes, en particular en cuanto a “la denuncia constante sobre el carácter excluyente de las políticas neoliberales” (De Ibarrola y Loyo, 2001:72) y, especialmente en los discursos de los dirigentes de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), al término “excluyente” se le agrega “*y arrasador del ser humano y la naturaleza*” (Galano, 2000, 2002; Maffei, 1999, 2002). Esto incorpora a la disputa cultural y a las definiciones ideológicas un ingrediente nuevo: el de lo ambiental (entendido en su doble acepción social y natural) como ámbito de conflicto y reivindicación permanente. Esto también plantea nuevas reivindicaciones que generan vínculos estrechos con los movimientos sociales que luchan por condiciones de vida digna y de trabajo más seguras y equitativas o defienden ideales conservacionistas. Aunque siempre hay excepciones que confirman la regla sacando a la luz de los discursos variables

inéditas en la historia del movimiento sindical, hablamos, por ejemplo, del boicot emprendido hace unos años por parte de un sector radical de agricultores franceses sindicalizados que llegaron a verter ácido sulfúrico en los afluentes del Loire como mecanismo de protesta, presión y violencia ambiental contra las autoridades gubernamentales, como presión a las discusiones de deslocalización de la empresa en que trabajaban.

En síntesis, podemos señalar como elementos característicos comunes de los nuevos movimientos sociales (NMS) reivindicativos (entre los cuales incluimos el sindicalismo docente) que se desarrollan desde el 68 en toda Europa Occidental y en algunos países latinoamericanos los siguientes:

El elemento identitario en las reivindicaciones de la *supervivencia*. Esta noción surge de la denominada crisis de civilización, manifiesta en una amplia gama de crisis tales como, crisis de la modernidad, crisis de racionalidad, crisis ecológica. Producto de una *conciencia de los límites civilizatorios* y esto constituye el denominador cultural común de estos movimientos y que ello es una novedad sustancial (Moura Carvalho, 2001).

No se trata sólo de los límites ecológicos, se trata también de los límites sociales y culturales. Los NMS son una reacción racional al catastrófico funcionamiento de las sociedades occidentales modernas. Por ello las luchas por la subsistencia resultan novedosas ante los nuevos tiempos de crisis, inéditos para el pensamiento iluminista (Riechman y Fernández, 1994; Fernández, 1990).

Existe esencialmente un vínculo ideológico que une a los miembros del núcleo de los movimientos pacifistas, ecologistas y feministas. Este vínculo tiene dos rasgos principales: una crítica humanista del sistema actual y la cultura dominante, en particular una preocupación profunda por las amenazas que se ciernen sobre el futuro de la especie humana; y la resolución por luchar por un mundo mejor aquí y ahora, con poca o ninguna propensión a escapar hacia algún tipo de refugio espiritual (Dalton, Küchler y Bürklin, 1992:57-58).

Los NMS son vistos como representantes de una forma cualitativamente distinta de hacer políticas transformadoras, diferente a las políticas partidarias y a la de los institucionalizados movimientos de trabajadores y obreros. Son el elemento emergente de una sociedad distinta signada por la contradicción capitalista de desintegración social y cultural, por un lado, y las resistencias integradoras y reivindicativas de las múltiples manifestaciones de la humani-

dad planetaria, por otro. Munk (2001) relativiza lo “nuevo” de los nuevos movimientos sociales al contraponer a éstos con los tradicionales movimientos sindicales; proponiendo que “hoy está ampliamente reconocido en los círculos laborales que los sindicatos no tratan simplemente de defender los derechos de los trabajadores en los lugares de trabajo y que las barreras artificiales entre lugar de trabajo y comunidad no son tan inexpugnables”.

Hoy los sindicatos han aplicado sus esferas de competencias reivindicativas al campo de la formación como una más de sus acciones sindicales, como una estrategia moderna de adaptación al nuevo estatus institucional y reivindicativo que ocupan. Este planteo permite dar una visión más amplia de los tradicionales sindicatos y que éstos, o al menos algunos de ellos, incorporen elementos conceptuales y de acción de los NMS para criticar profundamente el orden capitalista establecido; ampliando la discusión entre capital y trabajo al cuestionar las consecuencias de la producción capitalista, tanto social como ecológica en lo que podrían denominarse como nuevos movimientos de trabajadores.

En América Latina los NMS de las últimas décadas han surgido como respuestas a problemas concretos, donde la Iglesia ha tenido un papel preponderante para su organización. Las ideas tienen mucha fuerza y se mueven en tensión entre la problemática reivindicativa y el desarrollo de formas y experiencias nuevas de renovación de las formas de vida (Cardelli, 2001), y la preocupación por el desarrollo profesional, la cualificación de los trabajadores para las situaciones de cambio y la búsqueda de mecanismos solventes para neutralizar la incertidumbre laboral. Y presentan, dos valores sustanciales que los constituyen y diferencian: la *autonomía* y la *identidad*, que tendrán su correlato organizativo en directrices tales como la descentralización, el autogobierno y la democracia directa, como también la necesaria *emancipación* y *supervivencia*.

Algunas diferencias, *a priori*, de los NMS en América Latina frente a los de los países industrializados son las siguientes:

- 1) La organización social se manifiesta prioritariamente por la subsistencia ante las necesidades básicas no cubiertas, esto lleva a plantear las cuestiones sobre la relación entre tenencia de la tierra, producción de alimentos, trabajo campesino y reforma agraria. El ejemplo más evidente es el Movimiento Sin Tierra de Brasil, el Zapatismo en México o el movimiento campesino Mocase² en Argentina.

- 2) La alfabetización (o las altas tasas de analfabetismo) será también un importante motivo de organización social (buen ejemplo nos lo ofrece Freire con su alegoría en la *Pedagogía de la Liberación*).
- 3) Refugiados ambientales (migración campo-ciudad y la proliferación de villas miserias, ciudades perdidas).
- 4) La interferencia directa imperialista de Estados Unidos en las políticas nacionales que se visualiza desde la bolsa del súper hasta en las programaciones cinematográficas o televisivas.
- 5) Otro motivo de organización y movilización es la de padecer dictaduras genocidas alternadas con democracias débiles y de alta dependencia internacional.
- 6) Las marcadas clases sociales y el fracaso del estado de bienestar.

Estos son algunos de los puntos reivindicativos más sobresalientes de los movimientos sociales en América Latina, que plantean en último término las relaciones de poder y la injusta distribución de las riquezas en la relación Norte-Sur en el ámbito planetario y entre ricos-pobres en lo local. Sobre las consecuencias del modelo de desarrollo capitalista el impacto sobre la sociedad y el ambiente en sentido amplio no es un fenómeno homogéneo que claramente impacte de forma diferenciada. La concentración de la riqueza y los beneficios en el Norte, desarrollado y dominante, frente a una pobreza que parece ser consustancial de los países del Sur, subdesarrollados y dependientes, generan grandes tensiones sobre el uso de los recursos naturales y el equilibrio de la biosfera. Pero tales tensiones se agudizan y aceleran más todavía porque la dinámica de la expansión capitalista ha entrado en una fase de internalización de la economía que avanza hacia la *globalización* del sistema de producción y consumo. Una economía globalizada, dentro de una corriente liberal propiciadora del libre juego de las fuerzas del mercado busca aumentar la productividad y las ventajas competitivas que mejoren las condiciones de un consumo en masa, pero no se centra precisamente en satisfacer las verdaderas necesidades, eliminar las desigualdades y favorecer el bienestar de la sociedad en su conjunto (Jiménez-Herrero, 2000).

Desde esta perspectiva global y de relaciones de poder entre países o, mejor bloques económicos y sus consecuencias, es desde donde los movimientos latinoamericanos encuentran las orientaciones ideológicas para la emancipación y el afianzamiento de las identidades culturales. En este sentido el significado de la “expansión educativa”, “la masificación de la de-

manda” y, sobre todo, las resistencias de la educación formal tradicional para el cambio se manifiesta hoy en todos los países donde se desarrolló un sistema escolarizado. En América Latina ello adquiere magnitudes diferentes y nuevos significados (Puiggrós, Serafin y Balduzzi 1987; Puiggrós, 1997).³ Eso explica, quizás en parte, muchas de las resistencias curriculares que se han dado de forma reiterada en la obstaculización de la integración de la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (Camarena y Serrano, 2007).

Por esta razón, en Argentina, bajo el amparo de la CTERA, las organizaciones de reivindicación profesional del magisterio encuentran en el medio ambiente un espacio privilegiado de confluencia de enfoques formativos, de integración de experiencias y de construcción activa de nuevos conocimientos profesionales, científicos y técnicos; así como una oportunidad indiscutible para la integración de saberes tradicionales desde donde redefinir los conflictos locales y abordar las interacciones con el entorno y las relaciones dialécticas con las estructuras socioeconómicas y territoriales con planteamientos menos antropocéntricos y más biocéntricos. Todo este escenario abre un amplio campo exploratorio de perspectivas que han de permitir superar la aceptada y denunciada “insustentabilidad del desarrollo” (Jiménez-Herrero, 2000), de un modelo de desarrollo basado exclusivamente en el crecimiento económico como medio para el progreso social, la mercantilización de la vida y la exclusión de las tres cuartas partes de la humanidad del derecho a una vida digna. La educación, el currículo se politiza desde la convicción de que la escuela desempeña un papel determinante en la alfabetización ambiental de los ciudadanos y en la conservación del ambiente.

La educación, el ambiente y el desarrollo sustentable constituyen escenarios privilegiados de trabajo sindical en la era del individualismo. Más allá de las fallas y críticas al sistema educativo formal y a las reformas políticas de las últimas décadas en Argentina, la crisis ambiental⁴ es ineludible. Para hacer una lectura nueva de esta realidad ambiental y social no alcanza con la simple información y concientización de los problemas, es preciso construir estrategias intelectuales, conocimientos y criterios de acción que permitan actuar informada y racionalmente en pos de favorecer procesos de desarrollo sustentable comunitarios (Rivarosa, 2000). Desde esa perspectiva, la EApS promueve un nuevo enfoque pedagógico que integra y diversifica diferentes comunidades de aprendizaje en el ámbito formal, no formal e informal. Se intenta favorecer interacciones entre culturas,

conocimientos y estrategias, combinando prácticas ambientales situadas y con sentido para cada grupo social, de modo que se favorezca una acción comprometida como ciudadanos críticos de la realidad (Rivarosa, 2000).

La EAPS se ha convertido en una necesidad urgente de marcada trascendencia futura, en una suerte de filosofía crítica ante el acontecer cotidiano, en un método empírico encaminado a despertar en las culturas modernas mecanismos de atención sistemática hacia sus contextos de desarrollo, cambio y transformación. Una EAPS entendida en términos de justicia, equidad y sustentabilidad debería proponer una visión *crítica* de los sistemas sociales de producción para una reapropiación *constructiva* del conocimiento y para una producción necesariamente de *alternativas*, una visión apta para el acceso a los medios de producción y a los recursos naturales y sociales con equidad y justicia.

Encuadre institucional, problema de investigación y objetivos

La CTERA y su programa formativo ambiental

La República de Argentina presenta una importante tradición de movimientos sociales.⁵ Como movimiento de trabajadores la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina es una entidad gremial de segundo grado que afilia los sindicatos docentes de todas las jurisdicciones educativas del país: 23 provincias y la Ciudad Capital (www.ctera.org.ar).

El origen del sindicato data de 1973 con la participación de un gran número de entidades de base en las provincias. Es en 1989 cuando se alcanza la integración con un sindicato unificado por provincia. Es la mayor organización sindical docente y una de las más grandes organizaciones gremiales de cualquiera de las actividades del país. En 2000, la CTERA tiene incorporado a 45% del total nacional de educadores llegando a 234 mil afiliados.

Como parte de la organización y de la política sindical, la CTERA cuenta, desde 1993, con la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” (EMV).⁶ Está pensada como un instrumento para la conformación de la política educativa del país, instrumento de acción político pedagógico en el conjunto de los docentes; haciendo especial énfasis en la formación del profesorado en activo, donde otra de sus tareas es la formación de dirigentes en el seno de las instituciones educativas. En este sentido, se realiza una labor a través de cursos, encuentros, congresos, publicaciones, investigaciones, asesoría de grupos y otras actividades. El sindicato desa-

rolla una importante cobertura geográfica en el extenso territorio argentino, concretando la oferta de formación ambiental en dos grandes programas: el de Formación en Educación Ambiental y el de Formación Docente, mediante talleres ligados con cuatro problemáticas ambientales relevantes en cada contexto: defensa y preservación del río Paraná, tierras áridas, suelos, y vida en la Patagonia y su futuro.

Problema de investigación

La permeabilidad que ha mostrado esta organización de formación sindical del profesorado hacia los temas ambientales a lo largo de sus ya más de treinta años de existencia constituye un hito emblemático digno de análisis en profundidad. Lo ambiental aparece como una dimensión transversal donde reconstruir la interacción con las estructuras sociales con el territorio, con la cultura, con la política, con la economía y con la educación.

La CTERA, desde la creación de su Escuela Sindical, ha desarrollado acciones relacionadas con el binomio educación-ambiente. Éstas han tenido permanencia en el tiempo y actualmente siguen realizándose con perspectivas de continuidad. Este proceso ha permitido la institucionalización⁷ de la temática socioambiental y ecológica en el sindicato, dado que este ámbito constituye una oportunidad de intervención directa en los problemas del territorio inmediato, nunca son cuestiones aisladas sino variables, de naturaleza compleja, con dimensiones históricas, económicas, políticas, sociales y ecológicas íntimamente relacionadas.

Las acciones organizadas en el marco del sindicato responden a un Plan de Formación Ambiental amplio que trata de abordar esta complejidad de circunstancias envolventes, con metas, metodologías y destinatarios de diversos orígenes, formaciones y responsabilidades sociales en diferentes lugares del país. Este programa de acciones se sustenta en definiciones autóctonas sobre los conceptos de educación, ambiente y desarrollo sustentable orientadas a lograr movilización, participación e intervención en los diferentes contextos regionales e institucionales del país, tanto en los sistemas formales de educación como en los no formales e informales.

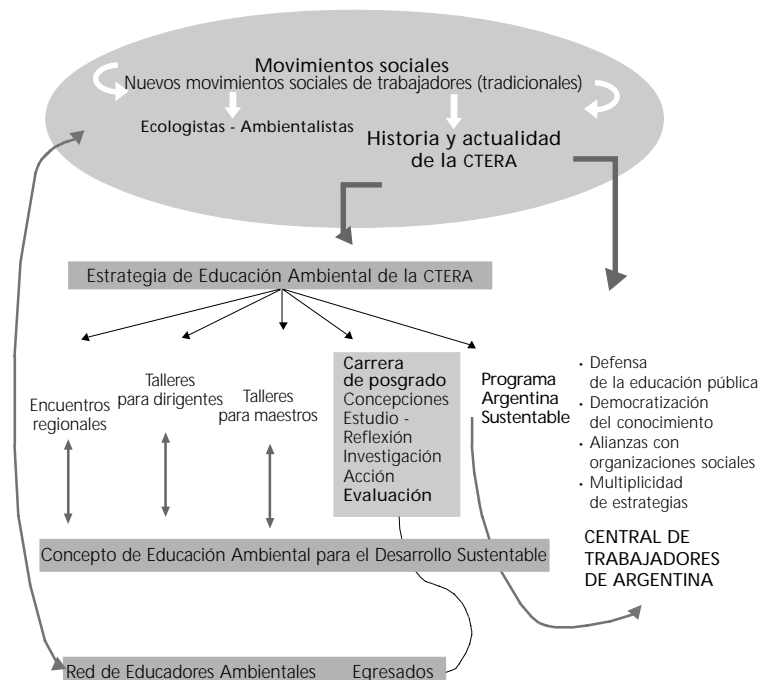
El programa formativo tiene impacto identificable tanto hacia el exterior de la organización sindical como hacia su interior. Las convocatorias que se hacen son, en general, de participación masiva y tienen un importante rol movilizador en los profesionales involucrados y en su esfera inmediata de acción. En el interior mismo del sindicato ha habido un incremento

de acciones y posibilidades de articulaciones con otras organizaciones (se ha dado un creciente reconocimiento del espacio temático y estratégico), incorporándose en parte al discurso de algunos de sus dirigentes.⁸ El problema principal que se aborda en esta investigación es realizar una caracterización histórica de la propuesta formativa de la CTERA en el marco de la EAPS y sentar las bases para una estrategia empíricamente fundamentada en las demandas del colectivo de profesores y las necesidades de los contextos sociales, políticas, económicas y geográficas.

La figura 1 incluye las principales acciones formativas y sus relaciones con la idea de movimiento social. Su estructura está organizada por programas abiertos, en muchos casos articulados conjuntamente con otras organizaciones nacionales o locales. En estos programas subyace una visión sobre la formación ambiental y sus niveles de compromiso e implicación en los contextos, que será objeto de análisis a lo largo del estudio.

FIGURA 1

Esquema de relaciones entre movimientos sociales y las propuestas del Plan de Formación Ambiental



Objetivos de la investigación

Entre los fines de la investigación están los de aportar una descripción del proceso histórico llevado a cabo por el Plan de Formación Ambiental y sentar las bases para elaborar una propuesta de futuro argumentada y sostenida en transformaciones superadoras. Las cuestiones a que da respuesta nuestra investigación se concretan en lo siguiente:

- 1) *¿Por qué* el sindicato de docentes ha sido receptivo al discurso y prácticas ambientales? Porque encuadra al trabajo en una mirada histórico-política, tanto del país como del sindicato.
- 2) *¿Qué* acciones ambientales se han realizado en el marco del Plan de Formación Ambiental? Orienta al estudio hacia una mirada empírico-analítica en la que se buscan evidencias (acciones realizadas, distribución geográfica y temporal, dimensión de las acciones en relación con la cantidad de participantes, caracterización de grupos) que den muestra del fenómeno ambiental en la CTERA, su magnitud y alcance estratégico.
- 3) *¿Quiénes* son los sujetos que han institucionalizado las prácticas ambientales en el sindicato? y *¿cómo* son estas acciones? Vista desde los diferentes programas del Plan y las opiniones de sujetos involucrados (tanto responsables directos como participantes de la propuesta del Plan) encuadra al estudio en una metodología interpretativa-humanista (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002) o cualitativa.

De las cuestiones anteriores se derivan los siguientes objetivos:

- 1) Encontrar en la historia de la CTERA y en sus dirigentes las causas por la cuales se incorporan temas relacionados con la situación ambiental, el desarrollo y la educación en el sindicato.
- 2) Identificar las acciones realizadas desde que se empezaron a abordar temas ambientales en la CTERA.
- 3) Proponer rasgos distintivos sobre la noción de EAPS que se promueve y realiza en la CTERA.

Desde esta construcción retrospectiva del proceso, aparece una conceptualización de la formación en función del tiempo, que integra los siguientes elementos:

Una experiencia social, que hace referencia a las políticas de intervención del sindicato, su orientación ideológica y las prácticas concretas sindicales. El centro de interés de estudio son las acciones ambientales realizadas en el marco del Plan de Formación Ambiental, como resultado de una experiencia colectiva con una proyección tangible en la realidad socioambiental inmediata. Este hecho le da al proceso una categoría de construcción social, institucionalizada y con posibilidades de ser delimitada como una experiencia particular para el estudio.

Un tiempo vivido como sujeto protagonista e investigador participante en el problema de la investigación. Es también una reconstrucción de las prácticas propias y colectivas con una búsqueda de arraigo histórico y conceptual.

Un modo narrativo de expresarlo en el que se intenta reconstruir *lo ambiental* en CTERA, a partir de una mirada retrospectiva sobre el conjunto de actividades relacionadas con el ambiente y la formación, utilizando variedad de fuentes de información y documentación, diversidad de puntos de vista y otorgando un papel relevante a los significados asignados por los diferentes agentes implicados en las acciones ambientales realizadas por el sindicato.

Estrategia metodológica de la investigación

La metodología utilizada depende de la finalidad y objetivos de la investigación. La naturaleza del problema de investigación y las preguntas relacionadas con él condicionan de forma inestimable la elección de la metodología y de los instrumentos y estrategias de recogida de datos.

En este caso se parte del reconocimiento y caracterización de un fenómeno que se da en una organización social (movimiento social-sindicato-institución). Este fenómeno se enuncia como "*lo ambiental*" en el sindicato nacional de docentes en Argentina, entendido como proceso socio-institucional concentrado en un medio de acciones formativas que toman como referencia la formación de docentes en cuestiones ambientales.

Se aborda el fenómeno desde la complejidad de las acciones sociales, en particular en Argentina, en un sindicato, analizando sus propuestas de formación ambiental como oportunidades de concienciación política de los trabajadores de la enseñanza en un contexto social de confrontación y controversia sociopolítica de desconfianza y de cierto descrédito generalizado hacia las estructuras gubernamentales.

El proceso que se siguió es de retroalimentación entre teoría-praxis y la obtención y análisis de la información, emergencia de nuevas preguntas, categorías teóricas y relaciones entre conceptos que den cuenta de la multidimensionalidad del estudio; la articulación entre los significados atribuidos por los actores y la interpretación del investigador.

Esta complejidad es abordada desde una combinación multimétodo al objeto de describir y valorar de forma holística un proceso particular. La variada gama de métodos y técnicas, con sus distintas modalidades podrían distribuirse a lo largo de un *continuum* y como la investigación aborda diferentes tipos de problemas y busca distintas respuestas, sus procedimientos exigen el uso de diferentes metodologías.

Del tipo de conocimiento que se desee alcanzar dependerá el enfoque que asuma la investigación, siendo el propósito último de ésta llegar a un conocimiento útil para la acción, ya sea política o práctica. De hecho debemos hablar de un continuo metodológico y no de polaridades opuestas (Arnal, Del Ricón y Latorre, 1992:14-15).

Se centra en la particularidad de un fenómeno por lo que pertenece a un estudio de caso. Este formato es apropiado para estudiar con profundidad la experiencia tanto de forma retrospectiva como la de futuros estudios prospectivos orientados para el cambio y seguimiento de sus impactos. Es de carácter descriptivo ya que se muestra el proceso histórico del plan de formación ambiental llevado a cabo por la CTERA.

A modo de esquema integrador los componentes metodológicos son (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002):

El contexto: noción delimitada no sólo por el medio físico, geopolítico, socioeconómico y material donde se desarrolle la observación sino, además, por la significación histórica, simbólica y cultural que caracteriza a la CTERA en particular en el contexto nacional.

El enfoque: es de tipo inclusivo e inductivo ya que la realidad del sindicato es amplia, cambiante y usa estrategias de acción política diversas. Se toma la experiencia particular desde los datos que se obtienen y se intenta generalizar sobre la institución y su plan de acciones ambientales como proceso de alcance nacional y de transferencia de modelos de formación de unos contextos geográficos con problemáticas ambientales concretas a otros.

El estudio propuesto es retrospectivo: los registros narrativos y las observaciones se realizaron con el fin de reconstruir un proceso que ya ha ocurrido y sobre el cual no hay posibilidad de intervención desde las coordenadas del presente. El análisis retrospectivo sirve como un antecedente y diagnóstico de otros estudios sobre el mismo proceso.

Sistema de recolección de datos: se realizó una combinación de métodos descriptivos abiertos, donde se asociaron los narrativos –basados en entrevistas biográficas a dirigentes responsables– con grabaciones de dinámicas grupales o cuestionarios abiertos. Se llevó a cabo una combinación de técnicas directas (observación participante, entrevistas, registros personales) con indirectas (análisis de documentación y encuestas). La estrategia de análisis de datos se apoyó en un esquema de categorías semiestructuradas para tratar de clasificar significativamente la información sobre las cuestiones y objetivos que ha orientado la investigación.

Muestra: el colectivo de agentes involucrados en el proceso de recolección de información lo integran:

- 1) Los líderes sindicales que iniciaron la práctica, fueron los primeros en introducir el tema en el sindicato, fueron receptivos a las problemáticas ambientales y dieron la oportunidad de que esto se reconociera como un tema propio del sindicato.
- 2) Los sujetos que se agregaron como equipo para desarrollar la estrategia.
- 3) Los profesores que participaron en los diferentes programas de la propuesta.

Fases de la investigación

Primera fase: descriptiva

Para explicar cómo se realizó esta etapa de la investigación se indican momentos, diferentes aproximaciones y formas con las que se obtuvieron datos y se elaboraron categorías para la interpretación de la información obtenida, en una primera fase de análisis exploratorio. A modo de esquema, consistió en:

- Recolección de todo tipo de documentación que hiciera referencia a la educación y al ambiente en proyectos y actividades de la CTERA.
- Búsqueda y planteos de diferentes preguntas y posibles objetivos para la investigación.
- Aproximación mediante la realización de entrevistas informales a dirigentes clave en la política sindical relacionada con la formación.

- Aparecieron conceptos generales que permitieron plantear algunas afirmaciones a modo de hipótesis teórica.
- Comenzó una revisión histórica de la institución.
- Se realizaron nuevas lecturas sobre el material documental, se extrajeron algunas categorías generales y se elaboró un guión de trabajo.
- Por último el investigador se integró a la vida de la institución en estudio.

Una vez obtenida la información de diferentes fuentes y lecturas de reconocimiento se elaboraron algunas categorías generales sobre: concepto de educación ambiental, tipos de acciones ambientales, expresiones de dirigentes, justificación político-ideológica, y rasgos propios de movimientos ecologistas. Se redefinieron algunos instrumentos de recolección de datos y se obtuvieron otros nuevos. Ha sido una fase de trabajo de campo y recolección de evidencias.

Segunda fase: interpretativa

La información obtenida se organizó y transformó; se buscaron conclusiones que respondieran a las preguntas planteadas, para ello se utilizaron transcripciones de opiniones, expresiones consideradas significativas de las entrevistas, así como material documental tipo videos e intervenciones personales del investigador. La intención de esta fase ha sido lograr exponer una interpretación de forma integral y holística de un fenómeno complejo. Uno de los aspectos de interés a observar fueron las limitaciones para llegar “al fondo de la cuestión” y es ello lo que genera nuevas preguntas y reorienta las búsquedas.

Tercera fase: difusión y validación del informe

Una fase subsiguiente ha sido la de la propia acción. Esto es, la de la comunicación a diferentes colectivos de sujetos: profesores y dirigentes sindicales. Ello posibilitó recoger críticas y valoraciones que contribuyeron con la continuidad del estudio y orientaron esta exploración-interpretación para nuevas acciones en el marco del Plan de Formación Ambiental.

Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos de recolección de datos empleados en el proceso de reconstrucción histórica del Plan y de las razones de su orientación ambiental han sido variados:

Entrevistas a informantes clave. Se han llevado a cabo entrevistas con protocolos que han sido elaborados para diferentes informantes según su participación dentro de los sindicatos y en el Plan de Formación Ambiental. Algunas entrevistas fueron abiertas y de ocasión y otras semiestructuradas y acordadas con los sujetos de interés. Si bien los protocolos fueron elaborados de forma particular por el entrevistador según su rol dentro del Plan de Formación, los temas constantes fueron: búsqueda de puntos de vista personales sobre el proceso llevado a cabo en el sindicato en los temas ambientales; valoraciones e impresiones subjetivas; ¿por qué la CTERA trata esta temática?; elementos que permitieran la reconstrucción de los hechos; recuerdos y preguntas precisas sobre los criterios de planificación de actividades formativas en el territorio; puntos débiles y fuertes en las acciones realizadas; importancia de la conformación de un equipo de trabajo y particularidades de éste en especial; preguntas puntuales desde lo que cada uno hacía como miembro del equipo.

Entrevista a dirigentes. Hay dirigentes clave en el momento de introducir la temática ambiental y apoyar institucionalmente las diferentes acciones, por ello para la reconstrucción del proceso sus interpretaciones han sido fundamentales. Se realizaron entrevistas abiertas y semiestructuradas sobre información específica del Plan de Formación Ambiental.

Cuestionario. Con el objetivo de obtener una valoración realizada por los profesores en formación de la especialidad en Educación Ambiental, se identificaron expectativas, opiniones y niveles de conformidad en relación con una serie de categorías predefinidas. Para ello se utilizó un cuestionario semiestructurado (parte I) y unas preguntas complementarias de tipo abiertas (parte II).

La parte I se hizo en un solo grupo perteneciente al ciclo lectivo 2000-2001 de la especialidad y la selección de la muestra se realizó a través de un muestreo aleatorio simple. Las categorías definidas de la parte I fueron: expectativas; tipos y nivel de conformidad; formación teórica; epistemológica y ética; ecología, educación ambiental e investigación; aportes metodológicos; opinión sobre los profesores; puntos fuertes y débiles del plan de formación. La elaboración del cuestionario responde a una estructura conceptual que fue diseñada con posterioridad a las entrevistas anteriores. Para las preguntas abiertas del cuestionario se buscaron categorías de análisis a posteriori de la lectura mediante la identificación de patrones comunes en las respuestas. Se las tipificó y se buscaron frecuencias y rela-

ciones entre las respuestas en orden a las categorías generales de análisis. Estos patrones se enunciaron en términos de variables y luego se observaron frecuencias de aparición en sucesivas lecturas.

La parte II se realizó con la finalidad de rastrear opiniones de conformidad sobre nociones conceptuales específicas de la Educación Ambiental y el Desarrollo Sustentable que son propuestas en Plan de Formación como de especialización. Se hicieron dos preguntas abiertas, generales y con un tono de invitación a la expresión espontánea y expresiva. En esta parte, así como en la primera, se les pidió que hicieran la devolución el día que eligieran para presentar su trabajo final de carrera; esto puede considerarse un fallo estratégico ya que fue muy baja la tasa de respuesta. Las respuestas recibidas con este instrumento se consideraron como aportes *ad hoc* de contraste de opinión sobre el plan de formación. Esto permitió triangular tendencias interpretativas en los datos.

Grupo de discusión. La idea de esta técnica fue hacer una valoración de la experiencia formativa, identificar dificultades y limitaciones y proponer modificaciones curriculares para el próximo ciclo lectivo. La observación se hizo en sentido amplio y con la intención de caracterizar desde un punto de vista conceptual cada aporte de los participantes. Se observó también el tipo de críticas al programa formativo.

Análisis de fuentes documentales. Se han revisado documentos escritos y publicaciones clave que reflejan el ideario, finalidades y principios generales de la estructura organizativa, así como escritos de representantes destacados que recogen visiones personales críticas sobre la estructura, las modalidades formativas, la influencia de las grandes transformaciones económicas, políticas y educativas en la reorientación del plan de formación y las razones de la orientación ambiental de las acciones formativas. De manera complementaria, constituyen fuentes documentales de la investigación todas las acciones ambientales desplegadas en el plan formativo de las que se dispone información documental y registros históricos, que son:

- 1) *Seminarios taller de formación docente*, se considera que fueron acciones directas con docentes en su propio medio de trabajo, con sus problemáticas y visiones regionales. Desde el punto de vista de la organización del programa, las entidades de base solicitaban estos seminarios para docentes de su jurisdicción. Algunos integrantes del equipo de la CTERA

respondían a la solicitud y se movilizaban a ciudades donde las actividades fueran propuestas.

- 2) *Talleres de capacitación para dirigentes y delegados escolares*, tenían por finalidad generar conocimientos sobre problemáticas ambientales, nociones de desarrollo y posibilidades de intervención desde los sindicatos, intentando que al incorporar esta temática se organizaran grupos que permitieran darle continuidad a las acciones ambientales que generaba la CTERA desde su Plan de Formación Ambiental.
- 3) *Jornadas regionales*, fueron las acciones de mayor alcance dado su alto grado de asistencia. Para ello las convocatorias fueron amplias. Una vez reunidos los actores sociales se diagnosticaba la situación socioambiental de la región y se generaban alternativas sobre los problemas ambientales identificados. Este planteamiento fue dando lugar a una metodología de intervención propia orientada a la resolución de conflictos ambientales.
- 4) *Programa Argentina Sustentable*, es el más vinculado con el estudio y la gestión de recursos, del cual resultaron estudios de diagnóstico y propuestas para intervenir en las políticas públicas sobre el uso y distribución de los recursos desde una perspectiva de sustentabilidad, como proyecto claramente ideológico, político y de transformación de la realidad socioambiental. Este programa se realiza junto con otras organizaciones tanto ecologistas como sindicales y tiene una vinculación internacional en el marco regional: Mercosur.
- 5) *La formación a nivel de posgrado de la carrera de Especialización en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable*, este es el programa académico del Plan y es el que presenta por finalidad la de formar perfiles profesionales que puedan desarrollar proyectos educativos (formales y no formales) de intervención ante diferentes situaciones ambientales.

Resultados

El plan de formación ambiental llevado a cabo por la CTERA responde a características propias de la confederación que le dan identidad y posibilidad de prácticas concretas. Los argumentos que desarrollamos más adelante constituyen una síntesis general de los rasgos identitarios de CTERA, reconstruidas mediante un proceso de indagación empírica en la realidad usando información múltiple de los diferentes instrumentos metodológicos

empleados en la investigación. Entre las grandes categorías de análisis que han orientado nuestro trabajo y han permitido organizar la información destacamos: origen histórico y tendencia del movimiento social y conciencia profesional del trabajo docente como herramienta transformadora de procesos sociales, culturales y ambientales; razones de la orientación ambiental del plan de formación; papel de los sujetos en la definición de las políticas y estrategias sindicales, tanto en el campo reivindicativo como en el de formación. Todo ello es lo que ha permitido, primero, que se planteara la cuestión ambiental como ingrediente básico de los programas formativos y, en segundo lugar, ha hecho posible que se generen espacios y se destinen recursos para la realización de un Plan de Formación Ambiental con proyección de futuro.

Antecedentes históricos. La CTERA se constituye como confederación con más de tres décadas de funcionamiento, después de un largo periodo de buscar la unificación de ramas de la enseñanza y de los sindicatos provinciales logrando acordar con posiciones político-ideológicas que van desde:

[...] el liberalismo ingenuo anclado en el sentido común de la docencia normalista, pasando por posiciones claramente de izquierdistas y hasta versiones del peronismo propias de la época, aunque el espectro es amplio quedan fuera las posiciones más conservadoras, los sectores católicos más tradicionales y los grupos identificados con el peronismo combativo (Vázquez y Balducci, 2000).

Tendencia de movimiento social. La articulación de grupos tan heterogéneos, ideológicamente distintos, con realidades provinciales diferentes, con fuertes identidades por ramas de la enseñanza (provinciales y nacionales; pública o privada) hizo que se constituyera en movimiento social con características, en términos de Cardelli⁹ de “*tendencia movimientista*”. Uno de los principios fuertes del sindicato es que el conocimiento no es neutral, sino que educar es un acto político transformador.

[...] en la escuela tenemos que comprender compañeros, que la ciencia no es neutral [...] y a pesar de que no es neutral nosotros aprendamos ciencia, utilizémosla y asumamos que no somos neutrales, los maestros somos dueños de un proceso que es político, profundamente político, no partidario, si enseñamos políticamente nos ponemos en un lugar. Si no enseñamos, si callamos, si tenemos miedo, también políticamente nos ponemos en un lugar [...] (Maffei, 1999:2-16).

Concienciación profesional del trabajo docente como herramienta transformadora. La educación en todos sus niveles se propone como una herramienta transformadora de la que disponen los docentes.

La formación y actualización docente no puede ser discutida en abstracto. Debe articularse con una concepción curricular dinámica y abierta hacia las transformaciones sociales y culturales, capaz de adecuar la institución educativa, profundizando su capacidad de comprensión de las mismas (Cardelli, 2001).

Queremos preservar para que la vida de nuestros hijos y nietos sea posible pero además, queremos, en este momento, un desarrollo que sea sustentable, que no sea arrasador, queremos que se entienda que no todo cambio es progreso, que muchos de los cambios han sido destrucción y esto es generar un nuevo pensamiento. Apropiarse de un conocimiento distinto que circule por las aulas y empezar desde las escuelas como un motor de cambio que necesariamente tendrá que venir (Maffei, 1999).

Razones de la orientación ambiental del plan de formación. La última reforma educativa en el país trató de introducir cambios conceptuales y metodológicos, tal es el caso de tratar problemáticas ambientales mediante un abordaje transversal. Estos cambios produjeron demandas de formación que fueron escasamente cubiertas por el Estado nacional y en particular, en lo que a la EAPS respecta, estos cambios no fueron regulados formalmente, no se dotaron de recursos, ni se articuló un mecanismo de formación al profesorado para llevarlos a cabo. Más bien su incorporación responde a una importación de discursos europeos que apenas fueron madurados y adaptados a las características del país y las demandas de sus estructuras y profesores. Puede considerarse que esta demanda es uno de los motivos por los cuales la escuela de formación docente de la CTERA integrara la cuestión ambiental entre sus prioridades formativas y tiene una alta receptividad de parte de los docentes, lo que a su vez contribuyó y legitimó las propuestas. Siendo el sindicato una organización de masas es importante que las actividades, al menos algunas de ellas, sean de participación numerosa.

Papel de agentes personales en la definición de las políticas y estrategias sindicales, tanto en el campo reivindicativo como en el de formación. Los sujetos particulares con responsabilidad política en la organización tienen

un papel relevante para comprender las cambiantes condiciones del contexto político y social. En su fase inicial de creación, los movimientos sociales suelen estar impulsados por grupos de individuos socioestructuralmente definidos, aunque siempre intentan movilizar grupos más amplios (Riechmann y Fernández, 1994).

Se considera que en el proceso aquí descrito, que va de la introducción de la cuestión ambiental hasta la generación de un plan sistemático de acciones, fue posible porque algunos sujetos en su condición de dirigentes sindicales permitieron su desarrollo.

Consecuentemente se abre en esta etapa histórica contemporánea un nuevo campo de acción política y pedagógica centrado en la cuestión ambiental. Desde esta perspectiva se abre para la CTERA un escenario propicio para construir un proyecto emancipatorio y solidario. Se vincula con el objetivo de desarrollar un pensamiento alternativo y crítico para poder transformar las actuales condiciones de vida y afirmar el compromiso de la formación docente permanente con la adquisición de redes éticas, epistemológicas, teóricas y metodológicas en consonancia con el desafío planteado por la cuestión ambiental (Galano, 2002).

Impacto relativo del programa. El programa tuvo un impacto importante en el Plan general lo que provocó un cambio en la modalidad de trabajo y en las posibilidades de continuidad. En la narrativa de todo el Plan se identificó a este programa como un hito que produjo una reorientación de todas las acciones, dándole nuevas posibilidades, principalmente, con la formación de educadores de diferentes lugares del país con un mismo marco conceptual y metodológico en EAPs. Permite pensar en organizar los equipos regionales que propongan proyectos e investigaciones locales y que éstos, a su vez, se integren en una red nacional de educadores ambientales. Esta red se plantea como un espacio de articulación, comunicación y difusión de experiencias concretas de educación ambiental.

Rasgos distintivos y enfoque de la EDps. En este apartado, dedicado a los conceptos, es de interés hacer un punteo de rasgos que resultan de importancia para dar una idea sobre la orientación educativa de las concepciones que subyacen en las diferentes acciones ambientales descritas. No se pretende llegar a obtener un concepto cerrado y estático de Educación

Ambiental, porque nunca se ha planteado como tal y puede considerarse que está todavía en evolución.

La carrera de especialización ha intentado superar la brecha existente entre la compleja realidad ambiental que se percibe en estos tiempos, los intensos debates e investigaciones que hay alrededor de la confrontación de paradigmas y su incidencia en la fundamentación epistemológica y pedagógica de la Educación Ambiental [...] En este punto no podemos dejar de reconocer el esfuerzo de muchos docentes e instituciones, rodeados y presionados por circunstancias altamente desfavorables, a pesar de todo contribuyen inteligente y comprometidamente a ensanchar las avenidas de la Educación Ambiental (Galano, 2002).

Concepciones sobre el ambiente. Los rasgos conceptuales fueron extraídos de la documentación disponible, principalmente escrita; se tomaron aquellas frases e ideas que hacen referencia a la educación y al ambiente y se las ordenó con base en dimensiones propuestas para describir el programa de la carrera de especialización en EDPS. La caracterización se presenta en términos de dimensiones que se articulan en una concepción común (tabla 1).

Estructura organizativa y evolución del plan formativo. El plan de formación ha evolucionado, articulando una organización curricular cada vez más compleja en la que se incorporan campos de conocimiento y ámbitos disciplinares que abordan una perspectiva integrada de lo ambiental (economía, política, historia, antropología); donde se establecen relaciones entre los conocimientos científicos de nueva generación con los culturales y tradicionales. El plan favorece el desarrollo de compromisos activos de los docentes en la conservación de los saberes tradicionales y los ecosistemas regionales desde una perspectiva integrada de lo local frente a lo global.

Incorpora un ciclo de actuaciones con sus correspondientes núcleos temáticos sobre sustentabilidad local. Desde sus orígenes el plan de formación está orientado a la constitución de equipos regionales coordinados y comprometidos en líneas de acción estratégica común. Estos ciclos introducen miradas sobre las realidades locales, tanto desde la racionalidad ambiental como desde la especificidad disciplinar de la economía ecológica, la ecología política, el derecho ambiental y la gestión ambiental; rompiendo con los esquemas tradicionales de formación docente centrados en miradas estrictamente cerradas en el aula y fundamentadas en problemas circulares desligados del mundo real y de los problemas del entorno local.

TABLA 1

Dimensiones estructurantes de las concepciones del ambiente

Ética

- Una educación basada en los valores de la solidaridad, el compromiso responsable, de respeto a la diversidad cultural y natural.
- Desarrollo de la empatía tanto con los otros como por el medio en el que se vive. Por ello es una educación que tiende a integrar más que a analizar por parcelas.

Epistemológica

- En la dimensión también filosófica es la de indagar sobre las causas profundas de la crisis ecológica, adhiriendo a la noción de crisis de la modernidad o civilizatoria.
- Estas causas se definirán tanto desde una perspectiva política como epistemológica, es decir, crítica que plantea la construcción del conocimiento científico validado y su discusión sobre su vinculación con el uso y transformación social.
- Es crítica respecto de las concepciones mecanicistas y reduccionistas del conocimiento analítico propio del cientificismo educativo con el que se forman los docentes y con lo que educan en sus prácticas de trabajo.
- Postura epistemológica basada en las nociones de sistemas y en la teoría de la complejidad, con una fuerte influencia de E. Morin. Una perspectiva del conocimiento holístico, integrador y ecológico.

Política

- Ante la primera disyunción planteada sobre la percepción de crisis, podemos decir que el concepto que se promueve es social más que físico-natural, basado en las desigualdades distributivas de oportunidades y recursos, más que de conservación y denuncias sobre los efectos producidos por el industrialismo.
- Otra parte de la concepción es la de considerar a la educación como acto político para la transformación social.
- Entender la problemática ambiental desde las relaciones de poder, la racionalidad moderna de control y explotación. La pobreza, exclusión y creciente degradación de los medios naturales y habitables compromete a la educación para un mejor ambiente con una práctica crítica que identifica causas y propone alternativas de transformación.
- Una práctica política de formación orientada más al cambio cultural que a la toma de poder del Estado.

Educativa

- Es una educación que construye conocimiento desde la identificación y el compromiso con las problemáticas locales, identifica las múltiples causas, las interrelaciona, define los problemas como emergentes y proyecta soluciones mediante procesos de construcción social compartida.
- Parte de los saberes locales (recuperar la identidad).
- Se promueve una educación comunitaria.
- Integra sociedad, economía, cultura y educación.
- Establece vínculos entre conocimientos, sentimientos y valores.
- Claramente se educa para el ambiente. Hacia fuera de la escuela.
- Intenta plantear modelos de escuela articulados con otros espacios comunitarios.

Metodología de trabajo en las aulas y modelo de descentralización curricular.

Las propuestas que centran el trabajo coordinado de los equipos docentes toman como centro de atención prioritario la caracterización de la realidad local desde la racionalidad ambiental que aporta la interdisciplinariedad para diseñar de forma colectiva alternativas de intervención y cambio. Todo ello permite centrar la formación docente en problemas de aprendizaje ambiental y territorialmente contextualizados integrando la dimensión histórica, científica y cultural en seminarios de investigación-acción formativa, convirtiendo el trabajo docente en sujeto y objeto de investigación de su propia práctica profesional desde una acción colectiva que aúna las acciones educativas a los problemas del ambiente local y territorial.

Recomendaciones generales y líneas de acción futura

Como resultado final de este proceso resultó un documento de referencia de alto nivel de consenso, que ha de servir al sindicato para definir sus futuras líneas de intervención, denominado “Documentos de planificación curricular con orientación prospectiva”. Se legitima como un manifiesto de referencia, suscrito por los profesionales de la educación asistentes, en 2004, al Primer Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad y constituye en ejemplo de los logros alcanzados por este colectivo de profesores y de la trascendencia de su actividad educativa en el futuro respecto de los problemas ambientales de su territorio (Priotto, 2005: 399-401):

- 1) Que nuestro continente, América Latina, vive un profundo proceso de emergencia de viejas y nuevas identidades culturales, de constitución de diferentes movimientos sociales, culturales y políticos y de novedosas experiencias de construcción de autonomía nacional y justicia social. Todas ellas atravesadas por la idea de que la humanidad se encuentra en una profunda crisis ambiental y que de su superación depende su supervivencia.
- 2) Que estamos inmersos en un profundo proceso de transformación de los saberes hegemónicos y fragmentados que han guiado la dominación social que vivimos. Empujada por el surgimiento creciente de conocimientos que son activos en las luchas por los derechos ambientales, sociales, culturales y políticos. Muchos son saberes que

vienen desde lo más profundo de la historia de nuestros pueblos latinoamericanos y que van recuperando su dignidad y así ampliando el arsenal crítico de la epistemología de la fragmentación y la dominación social.

- 3) Que la riqueza de las nuevas experiencias de lucha y de construcción que viven los pueblos latinoamericanos es el marco de surgimiento de nuevas subjetividades y desde ellas la constitución de un nuevo posicionamiento político que reestructura los sentidos históricos asignados a los conceptos de ser, saber, solidaridad, ética, justicia, utopía, libertad y educación.
- 4) Que las prácticas de cambiar el mundo que hoy llevamos adelante están configurando una articulación profunda y constitutiva entre saberes y acciones, donde la formación de redes, el espíritu de horizontalidad, el intercambio de experiencias y la valoración de la incertidumbre se convierten en principios básicos.
- 5) Que este profundo proceso de transformación activa de los pueblos a través de sus movimientos sociales, de las organizaciones gubernamentales y de sus sindicatos de trabajadores y movimientos populares en orden a cambiar el mundo en un sentido de mayor justicia, solidaridad, participación y libertad, está impactando de manera creciente en la educación, tanto en las estructuras formales como en las experiencias pedagógicas que se generan en el seno del pueblo.

Conclusiones finales

Potencialidades del Plan de Formación Sindical de la CTERA:

- 1) En Argentina existe un alto nivel de conflictividad, de crisis, ello genera posibilidades de cambio y son estos espacios de reflexión, debate, estudio y búsqueda de alternativas lo que contribuye con ello. En los últimos años ha aumentado la demanda formativa para el tratamiento de las problemáticas ambientales, tanto en las escuelas como en otros espacios sociales. A su vez, la EAPS es todavía incipiente y ello le da a la propuesta mayor posibilidad de impacto y continuidad. El sindicato tiene como estrategia la de articular acciones con otras organizaciones, tanto nacionales como internacionales. Estas relaciones son coherentes con el discurso ecológico y ambiental.

- 2) Como desafío está la construcción de conceptos y metodologías con identidad nacional y latinoamericana, esto es que sean capaces de responder a las necesidades y demandas de la sociedad para lograr condiciones de vida más justas y equitativas; con permanencia en el tiempo y con igualdad de oportunidades para las generaciones presentes y futuras.
- 3) Regionalizar los contenidos formativos y coordinar las líneas de intervención territorial, mediante fórmulas de trabajo en redes estables que den continuidad a las acciones formativas, constituye una de las metas proyectadas en la reforma del nuevo plan de formación en curso, cuya experiencia piloto se ha iniciado en colaboración entre la Escuela “Mariana Vilde” de la CTERA y diversas universidades del país (Comahue, Entre Ríos, Rosario y La Pampa), reconociendo las dificultades que conllevan los limitados recursos de que se dispone y la magnitud del territorio en el que se interviene, 23 provincias y un volumen de filiación próximo a los trescientos mil profesionales.
- 4) La potencialidad de transformación socio-ambiental de los contextos y el enriquecimiento profesional de los docentes radica en el respaldo y garantías que ofrece el programa formativo desarrollado por la CTERA desde una dimensión institucional avalado por su historia y los modelos de construcción social que está promoviendo a lo largo de varias décadas de trabajo. Estas actividades son coherentes con un proyecto político de muchos años, que atiende las demandas del colectivo docente y revisa, renueva y promueve innovaciones que favorezcan el desarrollo de iniciativas críticas, orientadas al cambio social y enmarcadas en líneas de acción políticamente consensuadas. El discurso ambiental que se promueve tiene una importante carga crítica al capitalismo y en particular al neoliberalismo.
- 5) El sindicato es una organización reivindicativa cuya actuación no sólo pasa por las condiciones de trabajo y salario sino por un plano más global para el cambio social. Plantea la necesidad de construir conjuntamente una lucha cultural fuertemente centrada en el conocimiento (reapropiación), producción, distribución (democratización) y uso de recursos y territorios.
- 6) Otro aspecto que encierra potencialidad por sí mismo es el hecho de que los sujetos implicados en los procesos formativos que promueve

el sindicato son educadores. Esta situación permite pensar en acciones locales y proyectos concretos de intervención desde las escuelas. Se defiende así la educación pública, su calidad y el rol comunitario. No se cierran las propuestas sólo en la educación formal sino que se plantean actividades formativas desde otros espacios potencialmente educativos.

- 7) La envergadura y posibilidad de la CTERA a nivel nacional permite pensar en estrategias en esa escala, con especificidades de trabajo locales. A su vez, el sindicato mantiene relaciones con otras organizaciones de trabajadores, lo que permite cubrir un espectro más amplio al igual que las vinculaciones internacionales, que posibilitan difundir, intercambiar y conocer experiencias. En el sindicato se da una importante estrategia de relaciones internacionales.
- 8) Podemos esquematizar el sentido de la incorporación de la cuestión ambiental, en términos de crisis de civilización, en la estrategia política del sindicato docente CTERA, pues lo ambiental es lo suficientemente amplio como para ser abordado por diferentes sectores sociales, contribuyendo con las políticas de alianzas que el sindicato hace con distintos actores organizados de la sociedad a reforzar la eficacia de las intervenciones y la multiplicación y el empoderamiento de sectores en el desarrollo de compromisos activos ambientalmente sostenibles. Siguiendo a Leff (1998, 2000), la crisis ambiental es una crisis de conocimiento. Y es ésta la “materia prima” de todo educador. El plan de formación docente permite el abordaje integrado y participativo. Tiene coherencia con los procesos democráticos promovidos desde el sindicato. Las problemáticas están fuera de la escuela pero entran a ella con los docentes y los alumnos, lo que permite integrarla con el rol social en la comunidad a la cual pertenece. Contribuye para pensar la escuela como un sitio privilegiado para discutir y aprender conocimientos, habilidades y valores que no pueden ser dados en otros sitios, menos aún en los medios de comunicación masivos. Una situación coyuntural contribuyó con la receptividad del sector docente y fue la reforma educativa y la inclusión de las problemáticas ambientales, la noción de transversalidad. Esto generó una demanda particular de formación en educación ambiental.

Notas

¹ Distribución ecológica que ha sido formulada para comprender las externalidades ambientales y los movimientos sociales que emergen de conflictos distributivos, para dar cuenta de la carga desigual de los costos ecológicos (Leff, 1994).

² Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Mocase).

³ Algunos puntos que constituyen obstáculos para los cambios educativos: 1) desarrollo desigual y asincrónico de los sistemas educativos escolares y de programas de educación no formal; 2) desequilibrio en la distribución de recursos entre los diversos niveles y modalidades de educación formal y no formal, contribuyendo a la creciente polarización social de la educación y la cultura; 3) marcada descompensación entre poblaciones desiguales desde el punto de vista socioeconómico; 4) insuficiente investigación teórica; 5) persistencia de problemas salariales de los docentes; y 6) persistencia de viejas antinomias que ponen en las relaciones entre Estado y sociedad civil, entre público y privado, entre comunidades educativas y el aparato burocrático (Puiggrós, 1997; Puiggrós, Serafin y Balduzzi, 1987).

⁴ La crisis ambiental se hace evidente en los años sesenta, reflejándose en la irracionalidad ecológica de los patrones dominantes de producción y consumo y marcando los límites del crecimiento económico, crisis que se manifiesta de múltiples maneras y en distintos órdenes de materialidad (Leff, 1994, 1998, 2000). La crisis ambiental responde a incertidumbre, problemas de inteligibilidad derivados de la complejidad, multicausalidad, acumulación de contradicciones, incapacidad de las ciencias para predecir y regular la evolución; crisis, en último término, del proyecto del afán ilustrado de la modernidad y el progreso ilimitado basado en la racionalidad instrumental y económica. Habrá que pasar de la conciencia de la crisis a la puesta en cuestión de los modelos de vida. Los mismos modos de producción de

bienes y necesidades característicos de la sociedad industrial colaboran a la transformación de los modos de relación entre personas (Caride y Meira, 2001).

⁵ Ejemplo de ello son: Confederación General del Trabajo (CGT), Montoneros, Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, Central de Trabajadores de Argentina (CTA), Movimiento Piquetero, Frente Nacional contra la Pobreza (Frenapo).

⁶ "La Escuela 'Marina Vilte' la tenemos desde el 87, estructurada como organización, con autoridades. [...] Es obvio que hacemos capacitación política y es esencial entenderlo así porque desde el ordenamiento y la selección de los contenidos, desde la postura pedagógica, el docente asume que educa para liberar o asume que educa para la sumisión. No se eligen los contenidos por azar. [...] Hay un elemento político detrás de cada elemento pedagógico y es bueno que el maestro lo reconozca, lo saque a la luz, lo vea y opte sin inocencia por cuál proyecto político va a ejercer a partir de la educación que imparte" (Maffei, en Rauber, 1998).

⁷ Por institucionalización se entiende el reconocimiento y legitimación explícita dentro de la organización sindical, donde cuenta con el aval de los dirigentes y afiliados y son destinados recursos para su funcionamiento.

⁸ "Sin duda es necesario crear conciencia ambiental en todas las actividades científicas, tecnológicas, culturales, sociales, económicas, como apropiación subjetiva de un saber ambiental nuevo, además deberá ser crítico, reflexivo y dinámico, pero simultáneamente habrá que construir las estrategias de poder capaces de cambiar los términos de una acumulación que, de continuar en los actuales términos, haría inviable cualquier propuesta de cambio hacia la sustentabilidad y la racionalidad ambiental" (Maffei, 1999:15).

⁹ Jorge Cardelli, es el Director de la Escuela "Marina Viste" de la CTERA.

Referencias

- Arnal, J.; Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*, Barcelona: Labor.
- Beck, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Estado y Sociedad, Barcelona: Paidós.

- Bordieu, P. (2002). "Contra la política de despolitización: Los objetivos del Movimiento Social Europeo", *Memoria*, México, disponible en http://www.lainsignia.org/2002/enero/cul_063.htm (consultado el 12 de julio de 2007).
- Bravo, M. T. y González-Gaudiano, E. (2007). "Área Temática 3: Educación Ambiental", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at03/> (consultado el 4 de enero de 2008).
- Calvo, S. y Gutiérrez, J. (2007). *El espejismo de la educación ambiental*, Madrid: Morata.
- Camarena, B. O. y Serrano, A. A. (2007). "Docentes y barreras institucionales a la educación ambiental", en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at03/PRE1178127475.pdf> (consultado el 4 de enero de 2008).
- Cardelli, J. (1999). "Reflexiones críticas para una política nacional de formación docente", *Revista Cuadernos de Educación. Serie Formación docente*, año 1, núm. 2.
- Cardelli, J. (2001). *Congreso de Formación Docente*, Buenos Aires: CTERA/ DYC.
- Caride, J. A. (2005). "In the Name of Environmental Education: words and things in the complex territory of education-environment-development relations", *Policy Futures in Education* 3 (3), pp. 260-270, disponible en http://www.worldwords.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp (consultado el 20 de febrero de 2007).
- Caride, J. A. (2007). "A educación ambiental como investigación educativa", *Ambiental Mente Sustentable* 3, pp. 33-55.
- Caride, J. A. y Meira, P. (2001). *Educación ambiental y desarrollo humano*, Barcelona: Ariel Educación.
- Complexus (2004). *Conclusiones del Foro de Discusión sobre Educación Superior y Desarrollo Sustentable*, disponible en <http://www.anea.org.mx/docs/Complexus-ConclusionesFODESU.pdf> (consultado el 20 de octubre de 2006).
- Dalton, R. (1988). *Citizen politics in western democracies*, New Jersey: Chatham House.
- Dalton, R.; Küchler, M. y Bürklin, W. (1992). "El reto de los nuevos movimientos", en Russell y Küchler (eds.), *Los nuevos movimientos sociales: un reto al orden político*, Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.
- De Ibarrola, M. y Loyo, A. (2001). "Estructura del sindicalismo docente en América Latina", en G. Tiramonti y D. Filmus (eds.) *Sindicalismo docente y reforma en América Latina* (pp. 71-110), Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Fernández-Buey, F. (1990). "Programas sindicales, intereses obreros y reivindicaciones ecologistas en la lucha por un mundo habitable", *Mientras Tanto*, núm. 41, pp. 25-34.
- Galano, C. (2000). "Educación para el desarrollo sustentable. Pedagogía de la complejidad", *Ciencia, Cultura y Sociedad*, núm. 1, año 1, Buenos Aires: CTERA- Fundación Charles L. Mayer.
- Galano, C. (2002). "Educación ambiental y la transición a la sustentabilidad", ponencia en el *Foro de Ética Ambiental para un Desarrollo Sustentable*, Bogotá: PNUMA.
- Guerrero-Serón, A. (1991). "Los movimientos profesionales y sindicales en la enseñanza: un sindicalismo profesional", *Documentación Social*, núm. 84, pp. 141-158.
- González-Gaudiano, E. (1999). "Otra lectura de la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe", *Tópicos de Educación Ambiental*, núm. 1, pp. 12-22.

- González-Gaudiano, E. (2005). "Education for sustainable development: configuration and meaning", *Policy Futures in Education* 3 (3), pp. 243-250, disponible en http://www.worlds.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp (consultado el 20 de febrero de 2007).
- González-Gaudiano, E. y Bravo, M. T. (2003). "Educación y medio ambiente", M. Bertely (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, volumen 3-I. México, DF.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 241-456.
- Gorz, A. (1988). *Metamorfosis del trabajo. La búsqueda de sentido*, Madrid: Sistema.
- Gutiérrez-Pérez, J. (1995). *La educación ambiental: Fundamentos teóricos, propuestas de transversalidad y orientaciones extracurriculares*, Madrid: La Muralla.
- Gutiérrez, J.; Pozo, M. T. y Fernández, A. (2002). "Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa" *Arbor, Revista de Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas CLXXI, 675, pp. 67-89.
- Gutiérrez, J.; Benayas, J. y Calvo, S. (2006). "Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014", *Revista Iberoamericana de Educación* 40, 25-69.
- Gutiérrez, J. y Pozo, M. T. (2005). "Stultifera Navis institutional tensions, conceptual chaos, and profesional uncertainty at the beginning of the Decade of Education for Sustainable Development". *Policy Futures in Education* 3 (3), pp. 296-308, disponible en http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=3&issue=3&year=2005&article=7_Gutiérrez-Pérez_PFIE_3_3_web&id=85.61.7.39 (consultado el 10 de febrero de 2007).
- Gutiérrez, J. y Pozo, M. T. (2006a). "Modelos teóricos contemporáneos y marcos de fundamentación de la educación ambiental", *Revista Iberoamericana de Educación* 41, pp. 21-68.
- Gutiérrez, J. y Pozo, M. T. (2006b). "Using qualitative indicators of sustainability in the Ibero American environment research", *Forum Qualitative Social Research* 7(4), pp. 1-15.
- Jiménez-Herrero, L. (2000). *Desarrollo sostenible: transición hacia la coevolución global*, Madrid: Pirámide.
- Leff, E. (1994). *Ecología y capital: racionalidad ambiental, democracia participativa y desarrollo sustentable*, México: Siglo XXI.
- Leff, E. (1998). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder*, México: Siglo XXI.
- Leff, E. (coord.) (2000). *La complejidad ambiental*, México: Siglo XXI/PNUMA-UNAM.
- Maffei, M. (1999). "Discurso inaugural", *V Jornadas en Defensa y Preservación del Río Paraná*, Buenos Aires: CTERA/DYC.
- Maffei, M. (2002). "Informe sobre la situación de Argentina", *Conferencia en el Foro Social Mundial*, Porto Alegre. www.ctera.org.ar (consultado 20-12-2006).
- Meira-Carteá, P. Á. (2005). "In praise of environmental education", *Policy Futures in Education* 3 (3), pp. 284-295. http://www.worlds.co.uk/pfie/content/pdfs/3/issue3_3.asp (consultado 20-2-2007).
- Meira, P. Á. y Caride, J. A. (2006). "La geometría de la educación ambiental", *Revista Iberoamericana de Educación* 41, pp. 103-116.
- Moura-Carvalho, I. C. (2001). *Una investigación ecológica. Narrativas y trayectorias de la educación ambiental en Brasil*, Porto Alegre: Da Universidade-UFRGS.

- Munck, R. (2001). "El trabajo en lo global. Desafíos y perspectivas", *Resistencias y alternativas a la mundialización neoliberal*, núm. 3, enero, Buenos Aires: OSAL-CLACSO.
- Organización Internacional del Trabajo (1998). "Los sindicatos y la formación", *Boletín* núm. 144, pp. 34-65.
- Pastor, J. (1992). "Los movimientos sociales y la nuevas demandas políticas: el movimiento por la paz", *Revista de Derecho Político*, núm. 34, pp.65-79.
- Priotto, G. (coord.) (2005). *Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1997). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires: Aique.
- Puiggrós, A.; Serafin, J. y Balduzzi, J. (1987). *Hacia una pedagogía de la imaginación para América Latina*, Buenos Aires: Contrapunto.
- Rauber, I. (1998). *Una historia silenciada. La discusión social y sindical de fin de siglo*, Buenos Aires: Pensamiento Jurídico.
- Riechmann, J. y Fernández, F. (1994). *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*, Barcelona: Paidós.
- Raschke, J. (1985). "Politik und wertwandel in den westlichen demokratien", *Aus politik und zeitgeschichte* B36.
- Rivarosa, A. (2000). "La evolución de la cultura ambiental desde un nuevo paradigma educativo", *Ciencia, Cultura y Sociedad*, CTERA-Fundation Charles Mayer, núm. 1, pp. 67-82.
- Sachs, W. (2002). *Equidad en un mundo frágil. Memorándum para la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sostenible*, Valencia: Ediciones Tilde.
- Sato, M.; Gauthier, J. Z. y Parigipe, L. (2005): "Insurgência do grupo-pesquisador na educação ambiental sociopoiética", en M. Sato y C. I. Moura-Carvalho (eds.): *Educação ambiental. Pesquisa*, San Pablo: ARTMED, pp. 101-120.
- Sauvé, L. (1999). "La educación ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de referencia educativo integrador", *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 2, pp. 7-26.
- UNDP (2005): *Human Development Report*, en http://hdr.undp.org/reports/global/2005/pdf/hdr05_overview.pdf (consultado 20-12-2006).
- Vázquez, S. y Balduzzi, J. (2000). *De apóstoles a trabajadores. Lucha por la unidad sindical docente 1957-1973. Historia de CTERA I*, Buenos Aires: DYC.
- Zibechi, R. (1999). *La mirada horizontal. Movimientos sociales y emancipación*, Montevideo: Nordan-comunidad.

Artículo recibido: 30 de abril de 2007
Dictaminado: 6 de diciembre de 2007
Segunda versión: 18 de enero de 2008
Aceptado: 23 de enero de 2008